

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL

LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN EL CURRÍCULO PEDAGÓGICO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE PARÁ, CAMPUS CASTANHAL

EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE PEDAGOGY CURRICULUM OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ CASTANHAL CAMPUS

Recebido em: 18/10/2024

Aceito em: 11/12/2024

Publicado em: 28/12/2024

Raquel Amorim dos Santos¹
Universidade Federal do Pará

Carmen Teresinha Baumgartner²
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Râmila de Souza da Silva³
Universidade Federal do Pará

Resumo: O artigo analisa a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), com base no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Faculdade de Pedagogia (FAPED). Assim, o estudo problematiza como a ERER a partir das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 é abordada no PPC. O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo como documento de análise o PPC de Pedagogia. O curso se desenvolve, presentemente, com uma organização nuclear definida em um núcleo básico, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo, constituídos de disciplinas, seminários, estágios, monitoria, participação em eventos da área educacional, projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de outras atividades admitidas e validadas pelo Colegiado do Curso (PPC/FACED, 2010). Mas, apenas o Núcleo de Estudos Básicos e o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos abordam a ERER nas disciplinas de Didática e Formação Docente, Antropologia Educacional e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História. No entanto, a ERER permanece invisível em grande parte do currículo, comprometendo a formação inicial de professores para a Educação Básica e outras modalidades de ensino no que diz respeito à inclusão efetiva e estrutural no tratamento da diversidade étnico-racial.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo; Formação Inicial de Professores; Pedagogia.

Resumen: El artículo analiza la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Pará (UFPA), a partir del Proyecto de Curso Pedagógico (PPC) de la Facultad de Pedagogía (FAPED). Así, el estudio problematiza cómo se aborda en el PPC el ERER de las Leyes 10.639/2003, 11.645/2008. El estudio tiene un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico y documental, teniendo como documento de análisis el PPC de la Pedagogía. Actualmente el curso se desarrolla con un núcleo de organización

¹Docente da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA), Campus de Bragança (UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

²Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel do Curso de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: carmen.baumgartner@yahoo.com.br

³Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Castanhall. E-mail: souzaramila067@gmail.com

definido em um núcleo básico, um núcleo de conteúdos específicos e um núcleo eletivo, composto por disciplinas, seminários, pasantías, seguimento, participação em eventos del área educativa, proyectos de docencia, investigación y extensión, además de otras actividades admitidas y validadas por el Colegiado del Curso (PPC/FACED, 2010). Sin embargo, solo el Centro de Estudios Básicos y el Centro de Profundización y Diversificación de Estudios abordan la ERER en las disciplinas de Didáctica y Formación del Profesorado, Antropología Educativa y Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Enseñanza de la Historia. Sin embargo, la ERER permanece invisibilizada en gran parte del currículo, comprometiendo la formación inicial de los docentes de Educación Básica y otras modalidades de enseñanza en lo que respecta a la inclusión efectiva y estructural en el tratamiento de la diversidad étnico-racial.

Palabras-chaves: Educación de las relaciones étnico-raciales; Currículo; Formación inicial del professorado; Pedagogía.

Abstract: The article analyzes the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in the Pedagogy Course of the Federal University of Pará (UFPA), based on the Pedagogical Course Project (PPC) of the Faculty of Pedagogy (FAPED). Thus, the study problematizes how ERER from Laws 10.639/2003, 11.645/2008 is addressed in the PPC. The study has a qualitative approach, of bibliographic and documentary character, having as an analysis document the PPC of Pedagogy. The course is currently developed with a core organization defined in a basic core, a core of specific contents and an elective core, consisting of disciplines, seminars, internships, monitoring, participation in events in the educational area, teaching, research and extension projects, in addition to other activities admitted and validated by the Collegiate of the Course (PPC/FACED, 2010). However, only the Center for Basic Studies and the Center for Deepening and Diversification of Studies address ERER in the disciplines of Didactics and Teacher Training, Educational Anthropology and Theoretical and Methodological Foundations of History Teaching. However, ERER remains invisible in a large part of the curriculum, compromising the initial training of teachers for Basic Education and other teaching modalities with regard to effective and structural inclusion in the treatment of ethnic-racial diversity.

Keyword: Education of Ethnic-Racial Relations; Curriculum; Initial Teacher Training; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este estudo é parte das análises do Projeto de Pesquisa intitulado Política de Currículo e Relações Étnico-Raciais: Formação Inicial de Professores nos Cursos de Licenciatura de Universidades Públicas Brasileiras⁴. Tem por objetivo analisar a formação inicial de professores e os significados atribuídos à Educação das Relações Étnico-Raciais nas discursividades do Projeto Pedagógico de Curso da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A Pedagogia, segundo Libâneo (2010, p. 30), é um “[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. A Pedagogia como um campo de conhecimento específico tem papel

⁴ Projeto de Pesquisa Coordenado pela Profa. Dra. Raquel Amorim dos Santos, Faculdade de Pedagogia, Campus de Castanhal, Universidade Federal do Pará (UFPA). O artigo é parte da pesquisa de Pós-doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste (PPGL/UNIOESTE), supervisionado pela Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgartner, sendo financiado pela Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia, Edital PROCAD/Amazônia Nº 21/2018, via Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). O Projeto de Pesquisa também contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tendo como bolsista Râmila de Souza da Silva.

fundamental nas discussões a respeito da educação, uma vez que ela se ocupa da formação escolar, processos educativos, metodológicos e da prática educativa. Nesse sentido, é imprescindível que os Projetos Pedagógicos de Curso contemplem nos diferentes componentes curriculares a diversidade de práticas educativas.

O currículo é compreendido como “[...] um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam”. (SACRISTÁN, 2000, p. 101). O currículo é uma “[...] prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem [...]” (ibidem, 2000, p. 19) e possibilita ao aluno a construção de conhecimentos metodológicos, práticos e pedagógicos, críticos e transformadores que contribuem para sua formação inicial.

Segundo Pimenta (1999), espera-se que a licenciatura desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Portanto, a natureza do trabalho docente, que é ensinar, deve contribuir efetivamente para o processo de humanização dos alunos. Espera-se, ainda, que a licenciatura,

[...]mobilize os conhecimentos da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade, para a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazeres docentes [...]” (PIMENTA, 1999, p. 18).

A formação de professores é um processo contínuo, de reflexão da própria prática, de construção de suas identidades docentes, de seus saberes e fazeres e corrobora para a compreensão da realidade social, marcada pelas desigualdades, pela invisibilização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), presente na realidade educacional brasileira.

A Educação das Relações Étnico-Raciais objetiva:

Art. 2º [...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

Para Santos (2022), a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser estrutural no currículo das Instituições de Ensino Superior (IES), sendo necessária a reflexão sobre os processos formativos e suas implicações no combate ao racismo, a discriminação e ao preconceito racial. Portanto, urge “[...] rever currículos, repensar pesquisas, problematizar aportes, criticar lugares consagrados, desafiar os cânones [...]” (COELHO, 2018, p. 113).

Santos (2022) corrobora que a formação de professores e o currículo são basilares para a formação sólida do profissional que atua na Educação Básica e no Ensino Superior. A formação profissional, que “[...] é um processo pedagógico intencional e organizado de preparação teórico-científica e técnica do professor” (LIBÂNEO, 2002, p. 27), visa à mediação competente do processo de ensino e deve ser de contínua articulação entre teoria e prática vinculadas aos fenômenos sociais. A formação de professores, portanto, deve contemplar de forma indissociável “[...] a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social da Educação Básica” (ANFOPE, 2018, p. 6). Além disso, a formação docente deve ser comprometida com questões sociais relacionadas às diversidades de gênero, etnia, raça, cor, etc. não remetendo somente a uma exaltação da cultura europeia, como eram retratadas no passado ao caracterizar os padrões de poder.

Quijano (2009, p. 75) corrobora que os europeus ao colonizarem grande parte do mundo se consideravam pré-existentes em relação aos demais (indígenas, negros, mestiços, etc.), classificando-se assim como os mais avançados, superiores, dando início a então modernidade eurocêntrica, que dividia a sociedade entre “[...] inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”, perpetuando os padrões de poder. O poder, segundo o autor, “[...] é uma malha de relações de exploração/dominação/conflito que se configuram entre as pessoas [...]” (QUIJANO, 2009 p. 100). Deste modo, o mesmo possibilita ressignificar o outro de forma inferior, considerando sua cor, traços corporais e suas diferenças, em prol de definir uma superioridade e destacar as desigualdades através destes traços.

As desigualdades sociais e raciais permanecem cristalizadas na sociedade brasileira, com reflexos danosos às instituições de ensino, ao currículo, à formação de professores e outros. Sendo assim, há necessidade de maior inclusão da temática racial na política curricular e nos espaços educacionais brasileiros, em cumprimento ao instituído pela Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo oficial das Instituições de Ensino Brasileiras.

Santos e Coelho (2014) ressaltam que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 precisam ressignificar as formas de ensino e aprendizagem, pois durante muito tempo perpassou-se uma visão subalternizada do negro escravizado; estas formas de representar o negro ainda estão presentes na atualidade nas formas de compartilhamentos entre os indivíduos em diferentes espaços sociais. Portanto, é necessário “[...] estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional” (SANTOS; COELHO, 2014, p. 135).

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo baseia-se na Teoria da Filosofia da Linguagem com base em Bakhtin (2006) e no Círculo. A linguagem como uma prática histórico social vai além de sua dimensão comunicativa, pois os sujeitos se constituem por meio das interações sociais. Bakhtin (2006, p. 37) defende a filosofia da linguagem e a concebe como “filosofia do signo ideológico”. Para o autor, é neste terreno que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecânica dos fenômenos ideológicos.

A linguagem é aqui concebida como processo de interação entre agentes sociais situados sócio historicamente. Desse modo, a linguagem só pode ser compreendida por meio de seus elementos constitutivos: os agentes sociais, o lugar, o tempo, os propósitos comunicativos e as diversas semiologias (verbais e não-verbais) que participam da construção do sentido de um discurso produzido numa situação de enunciação única (BAKHTIN, 2006).

A pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. A abordagem qualitativa possibilita que a realidade social seja compreendida como algo composto de múltiplas significações, de representações que carregam o sentido da intencionalidade. Na pesquisa qualitativa “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

A pesquisa qualitativa, neste estudo, responde a questões particulares relacionadas ao campo da formação de professores e às significações sobre a educação das relações étnico-raciais, um universo de significados expressos nas enunciações do Projeto Pedagógico de Pedagogia, do Campus Universitário de Castanhal/UFPA.

A pesquisa bibliográfica utiliza-se de materiais já existentes e elaborados; assim, utilizaram-se livros e artigos com base em Sacristan (2000) e Quijano (2009) para a discussão sobre currículo, Libâneo (2010) para a incursão sobre a Pedagogia, Pimenta (1999) para o aporte teórico sobre formação de professores, Santos e Coelho (2014) para a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais, e Bakhtin (2006) acerca da análise do discurso.

O documento utilizado para a análise deste estudo foi o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal, da Universidade Federal do Pará, aprovado em 2007, por meio da Resolução nº 2.669/99-CONSEP, sendo consolidado em 2010. O Curso foi implantado na década de 1990, como parte da política de interiorização da UFPA, visando ao processo de descentralização dos cursos de graduação nos interiores, sendo um avanço no campo educacional para a região do nordeste paraense, de modo geral, e em particular para o município de Castanhal.

O Campus Universitário de Castanhal teve sua fundação em abril de 1978, com a sessão solene de assinatura do convênio para a implantação da Universidade Federal do Pará, através do Núcleo de Educação e do Serviço de Extensão. A Cidade de Castanhal foi escolhida para ser sede do Núcleo, em virtude de sua privilegiada situação geográfica.

IMAGEM 1 - CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL/UFPA



Fonte: Google Imagens

No campus Universitário de Castanhal (UFPA) situa-se a Faculdade de Pedagogia que visa à formação de profissionais educadores através de pressupostos teóricos e práticos que possibilitem ao discente do curso compreender a complexidade da prática educativa

desenvolvida em diversos espaços. Além disso, busca garantir que o egresso do curso possua habilidades e competências para o exercício da docência na educação infantil, ensino fundamental das séries iniciais e atividades de coordenação e gestão em ambientes escolares e não escolares. (UFPA, 2017).

O PPC é regido pela Resolução nº 2, de junho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Inicial de Licenciaturas. De acordo com o disposto na referida Resolução, em seu Art. 3º, a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e Modalidades de Ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, possibilitando a formação do pedagogo em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para a análise do PPC realizaram-se leituras na íntegra, visando identificar os discursos sobre a educação das Relações Étnico-Raciais contidos nas ementas das disciplinas do Curso. As informações foram sistematizadas por meio de um quadro síntese que buscou sistematizar informações preliminares sobre esse documento, tais como: histórico, conceito de currículo, formação de professores, abordagens, impressões sobre as relações étnico-raciais etc. Posteriormente, foram realizados fichamentos e estudos sobre o campo do currículo, formação de professores e ERER, que contribuiriam para a análise do estudo.

A análise dos dados baseou-se na análise do discurso em Bakhtin (2006). O discurso se caracteriza como uma ligação entre dois indivíduos e possui diversos gêneros que constroem um todo verbal; esses gêneros se classificam como o discurso cotidiano, o retórico, o científico, o literário, entre outros (BAKHTIN, 1997). O autor ressalta ainda que todas as manifestações criadas ideologicamente banham-se no discurso onde não são nem totalmente isoladas e nem totalmente separadas do discurso (BAKHTIN, 2006).

Na análise, utilizaram-se os conceitos de enunciação e signo ideológico a partir da epistemologia bakhtiniana. A enunciação “[...] tem por objetivo traduzir em signos exteriores os signos interiores, e exigir do interlocutor que ele os relacione a um contexto interior, o que constitui um ato de compreensão puramente psicológico” (BAKHTIN, 2006, p. 60). O autor ainda aborda que a enunciação em sua criação individual é única, porém sempre obterá traços de enunciações de determinados grupos, sendo assim de natureza social.

O signo ideológico, por sua vez, também é de natureza social e configura-se “[...] não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2006, p. 31), que possui encarnação material, através do som, massa física, cor, movimento corporal, dentre outras coisas.

DISCURSIVIDADES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

No Curso de Pedagogia novas concepções antirracistas na formação de professores devem compor as diretrizes e a organização curricular do curso, visando ao enfrentamento do racismo, da discriminação e do preconceito racial, que atingem as populações negras e indígenas, grupos que historicamente enfrentam dificuldades para o acesso e permanência com sucesso no Ensino Superior brasileiro.

A Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei de Cotas, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

A Lei de cotas é fruto das lutas dos movimentos sociais negros e possibilita o ingresso dos estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e quilombolas e por pessoas com deficiência, nas universidades públicas. Tal dispositivo legal corrobora para a reversão das desigualdades sociais e raciais na educação pública superior brasileira.

A condição do negro no Brasil revela a exclusão de pessoas não brancas e suas culturas do direito à educação, marcadas por um racismo estrutural, pelo preconceito e pela discriminação racial que atinge particularmente os negros e outros grupos historicamente estigmatizados nos espaços educacionais. A presença da diversidade étnico-racial, dos movimentos negros e dos dispositivos legais antirracistas corrobora para a integração e permanência do povo negro nesses espaços educacionais.

A Lei nº 10.639/2003 estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. O Art. 26A – incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, contribuindo para a afirmação da identidade negra e para a igualdade racial (BRASIL, 2003).

A luta contra palavras e discursos que propagam o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas Instituições educacionais e em outros espaços sociais corrobora para a presença da diversidade étnico-racial, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e a discriminações e a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER (BRASIL, 2004).

Segundo Bakhtin (2006) a palavra é um precursor de mudanças e transformações sociais, pelo fato de que elas são tecidas por diversas ideologias; assim é possível contribuir para reverter o cenário ideológico que demarca a não presença das diferenças no processo educacional e nos currículos dos cursos de formação de professores.

O PPC apresenta um conjunto de dispositivos legais que subsidiaram a elaboração desse documento. O Regulamento da Graduação da UFPA encaminha algumas recomendações e expõe: “Resolução CNE/CP nº1 de 17 de junho/2004: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (PPC/FAPD/UFPA/CCAST, 2010, p. 94). Apesar desses dispositivos legais antirracistas serem instituídos, na maioria dos componentes curriculares não se identificou efetivamente as relações étnico-raciais. O documento apresenta a LDB nº 9.394/96, no entanto as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são ocultadas, não sendo referidas em nenhum momento no documento, apesar de serem obrigatórias e essenciais para o combate ao racismo, à discriminação, ao preconceito racial e outras formas de exclusão das populações negras e indígenas.

O Curso de Pedagogia tem a docência como o eixo da formação e a atuação do pedagogo nos espaços escolares e não-formais, na gestão e na coordenação do trabalho pedagógico (PPC/FAPED, 2010). No entanto, evidencia-se uma carga horária mínima para os conteúdos que tratam sobre a EREER na formação inicial de professores, sendo tratados em sua maioria de forma transversal. Assim, identificou-se que o curso possui uma carga horária total de 6.390 horas, mas apenas 180 horas incluem a discussão sobre a EREER nos componentes curriculares do curso, silenciando na maioria das disciplinas a divulgação e a produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme estabelecem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Esse silenciamento pode dar lugar a um currículo eurocêntrico que valoriza a branquidade e principalmente as raízes europeias.

Isso ocorre pelo fato de que ainda está enraizada uma única visão nos currículos, baseada na exaltação aos padrões de branquitude. Para Bento (2002, p. 29) “[...] a branquitude pode ser definida como “[...] traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. A identidade racial branca não é homogênea e estática, mas modifica-se no decorrer do tempo, sendo concebida como lugar estrutural de privilégios (simbólicos, subjetivos, objetivos), contribuindo para a reprodução do racismo estrutural, preconceito e discriminação racial, deletério na sociedade brasileira.

Nos currículos dos cursos de formação de professores ainda persiste a lógica da branquitude, silenciando e desvalorizando as culturas afro-brasileira, africanas e indígenas, cujos efeitos produzem a manutenção da ideologia do branqueamento, do mito da democracia racial e da lógica da mestiçagem, como desdobramentos do racismo à brasileira, objetivando estrategicamente a manutenção de um projeto de sociedade dominado pela branquitude. A desnaturalização dessas formas (concretas e simbólicas) do racismo no currículo é fundamental para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas (silenciadas e negadas) na historiografia brasileira.

A Resolução nº 02/2015 inclui a garantia de conteúdos específicos nos cursos de formação de professores no campo interdisciplinar, seus fundamentos metodológicos e espaciais as discussões para diferentes áreas temáticas:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

A Resolução nº 02/2015 assegura nos cursos de formação de professores currículos com conteúdo específico em diferentes áreas de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias voltados à promoção de uma educação inclusiva, dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, dentre outras, historicamente invisibilizadas no currículo, que exigem discussões estruturais e aportes teóricos específicos.

A formação de professores para a diversidade étnico-racial requer a reestruturação da organização curricular do PPC que contemple a justiça curricular como um dos instrumentos de resistência às tendências dominantes na medida em que no currículo se cultivem espaços

de formação de subjetividades democráticas (PONCE; ARAÚJO, 2019; SANTOMÉ, 2013). Um currículo inclusivo, antirracista, de caráter afirmativo, que promova saberes docentes e possibilite a formação de professores para o enfrentamento do racismo, discriminação, preconceito e das desigualdades sociais e raciais.

O PPC da Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal/UFPA apresenta um desenho curricular organizado em núcleos, dimensões e componentes curriculares. O PPC compõe três grandes núcleos que norteiam a organização curricular: Núcleo de Estudos Básicos, com 960 horas, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com 2.100 horas, e Núcleo de Estudos Integradores, com 270 horas (PPC/FAPED, 2010).

O Núcleo de Estudos Básicos compõe duas dimensões: Fundamentos do Trabalho Pedagógico e Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica. A dimensão Fundamentos do Trabalho Pedagógico, com carga horária de 840 horas, contém 16 (dezesesseis) componentes curriculares: Filosofia e Educação I; História da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Antropologia Educacional; Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Educação; História da Educação Brasileira e da Amazônia; Filosofia e Educação II; Corporeidade e Educação; Legislação Educacional; Didática e Formação Docente; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Fundamentos da Educação Inclusiva; Tecnologias Informáticas e Educação.

Os Fundamentos do Trabalho em Pesquisa Científica, por sua vez, contém 02 (dois) componentes curriculares: Fundamentos Epistemológicos das Ciências, e os Fundamentos Metodológicos do Trabalho Científico e Acadêmico, com um total de 120 horas de atividades curriculares.

O Núcleo de Estudos Básicos integra a ERER por meio de dois componentes curriculares: Antropologia Educacional; e Didática e Formação Docente. O componente curricular de Antropologia Educacional apresenta a ERER em seu ementário abordando:

Contextualização do Pensamento antropológico e as contribuições de seus principais expoentes. Objeto e metodologia de estudo. Escolas Antropológicas. As relações entre Antropologia e Educação. Os estudos das diversidades culturais em educação escolar e não escolar: gênero, raça, etnia, cor, etc. (PPC/FAPED, 2010, p. 57).

O ementário de Antropologia Educacional corrobora com o estudo das diversidades nos ambientes educacionais e não educacionais destacando as diversidades de gênero, raça,

etnia, cor etc. Gomes (2012, p. 99) considera que “[...] o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais”, pois, possibilitará maiores diálogos para a inserção de diversas temáticas nos currículos, sendo necessária na formação de professores a inclusão efetiva das diversidades sociais e raciais.

A Ementa do Componente Curricular de Antropologia ainda trata da diversidade de gênero, raça, etnia e cor, dentre outras, discussões invisibilizadas no currículo que precisam ser evidenciadas na formação de professores, visando à promoção da equidade nos espaços escolares e não escolares. A diversidade nos ambientes educacionais ainda é considerada como assunto de complexidade, pois em muitos casos aqueles se transformam em espaços de propagação de preconceitos que atingem as populações menos favorecidas, desconsiderando o espaço educacional como um “[...] local estratégico para o processo de transformação e deve cumprir sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico” (ROHDEN, 2009, p. 162).

O estudo da diversidade étnico-racial na formação inicial permite a discussão sobre os estereótipos, os padrões de poder sobre o corpo negro, sobre a mulher, sobre a cor e etnia, contribuindo para a sua subversão. Rohden (2009) destaca que as desigualdades muito contribuem para a questão do preconceito e a estigmatização do outro e isto deve ser superado pelas instituições de ensino.

Destarte, a inclusão da diversidade na perspectiva das relações de gênero, raça, etnia, cor, etc. integra as diferenças no currículo, com vistas ao reconhecimento e à valorização dos de temáticas historicamente invisibilizados. A integração da diversidade permite que a formação de professores esteja pautada nos desafios para o enfrentamento das desigualdades no cotidiano educacional, marcado por padrões de poder e desvantagens para os grupos sociais historicamente invisibilizados. Na formação de professores é necessária a discussão sobre a diversidade de gênero, raça, etnia, cor e outras, sobretudo nas escolas, visando a [re]construção de um olhar inclusivo sobre as relações raciais e de gênero. Nesse sentido, Cecchetto *et al.* (2010, p. 121) corrobora: A diversidade “[...] atribuída às representações culturais de gênero, sexo e cor da pele ou, como alguns autores denominam, de raça”. Sendo um fator essencial para transformar a realidade educacional.

O componente curricular Didática e Formação Docente apresenta a ementa:

Didática: objeto de estudo e evolução histórica. Natureza e constituição do trabalho docente. Profissionalização docente: formação inicial e continuada, saberes docentes, plano de carreira, cargos e salários, condições de trabalho e órgãos de classe. Identidade docente e as questões de gênero, etnia e classe social. A docência como base da atuação do pedagogo (PPC/FAPED, 2010, p. 60).

A ementa de Didática e Formação Docente aborda a ERER a partir da discussão sobre a identidade docente e as questões de gênero, etnia e classe social, contribuindo para a inclusão dessa temática na formação de professores do curso de Pedagogia da UFPA. As questões de gênero, etnia e classe social pautadas na ementa da disciplina apontam para a importância de conteúdos sobre a diversidade e classe social na formação inicial de professores.

Os conteúdos sobre as relações de gênero buscam contribuir para a desnaturalização da “[...] herança do sistema patriarcal, que é baseado em uma cultura machista e sexista que perpassa historicamente a sociedade, reafirmando o posicionamento de dominação masculina e submissão feminina” (PRATES; LOPES, 2020, p. 275). A discussão sobre a sociedade patriarcal e seus desdobramentos nocivos à sociedade deve ser refletida na formação de professores, contribuindo para a promoção da igualdade entre homens e mulheres nos diferentes campos sociais, inclusive no campo educacional.

A ementa Didática e Formação Docente, além da temática de gênero, aborda a discussão sobre etnia, compreendida como “[...] um grupo social cujos membros consideram ter uma origem e uma cultura comuns, e, portanto, uma identidade marcada por traços distintivos”. (BRASIL, 2006, p. 218).

Gomes afirma:

O racismo e a ideia de raça, no sentido biológico, também foram considerados inaceitáveis e, nesse momento, o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais (GOMES, 2005, p. 50).

Bentes (1993, p. 20) afirma que “No Brasil, embora seja muito mais interessante se falar em etnia, na prática, não adianta um negro se identificar etnicamente com um não-negro, pois o racismo faz com que o negro e não o não-negro seja discriminado”. Na visão de Munanga (2003, n.p.) a “[...] etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias”. A esse respeito declara: “Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica [...], têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”.

Para Bakhtin (2006, p. 29) “[...] todo corpo físico pode ser percebido como símbolo [...]”, algo marcado pelo determinismo a um objeto que como tal pode possuir diversas significações. No caso do corpo negro e suas características, as significações a que lhes foram agregadas são demarcadas pelo processo histórico da escravidão e de inferiorização pela cor da pele, raça e etnia. Estas características que historicamente demarcaram o povo negro são por muitas vezes disseminadas em ideologias historicamente perpassadas durante muito tempo por palavras em formas de discursos que ressaltam esses padrões de desvalorização ou até mesmo de invisibilidade.

Na formação inicial é necessário compreender a diversidade de termos e conceitos sobre a questão racial no Brasil, as diferentes interpretações que a sociedade brasileira realiza a respeito das relações raciais (GOMES, 2005), sendo fundamental o aprofundamento histórico do conteúdo étnico-racial nas licenciaturas.

A classe social por muito tempo se caracterizou como sendo “[...] dois sentidos da história: o das classes dominantes e o das classes subalternas”. (PRATES; LOPES, 2020, p. 278), considerando as camadas mais afortunadas e as que não possuíam tantas condições, essas características demarcavam a dominância sobre as classes que não detinham do mesmo padrão, e isto se perpetua até a atualidade, pois “[...] a elite dominante tem interesse na existência de categorias sociais discriminatórias: mulheres, negros, homossexuais (ibidem, 2020, p. 279).

Tratar sobre a discussão de classe social tributa para a problematização das desigualdades sociais e raciais operantes na sociedade brasileira, posto que o racismo, a exploração de gênero e classe e as outras formas de opressão não são independentes umas das outras, elas atuam em planos múltiplos, muitas vezes simultâneos e amplificados (GALVÃO *et al.*, 2021).

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos compreende:

[...] os conhecimentos voltados às áreas de atuação do pedagogo, relacionando o estudo das diferentes demandas do trabalho pedagógico, da ação docente e as experiências de trabalho de campo na educação em ambientes escolares e não escolares. Inclui ainda os campos específicos do saber pedagógico, como o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos do processo educativo, a organização e gestão da educação na sua diversidade e as ações no campo da pesquisa em educação (PPC/FAPED, 2010, p. 15).

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos volta-se ao trabalho pedagógico no âmbito da educação escolar e não-escolar, inclui o saber pedagógico a partir

dos fundamentos teóricos e metodológicos e da organização e gestão da educação e divide-se em 04 (quatro) dimensões: Formação de Professores - Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA); Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico em Ambientes Escolares e Não-Escolares e Formação em Pesquisa Educacional.

A dimensão Formação de Professores: Educação Infantil compõe os seguintes componentes curriculares: Estágio de Introdução ao Campo Educacional; Estágio de Docência na Educação Infantil; Fundamentos Teóricos-Metodológicos da Educação Infantil; Psicogênese da Linguagem; Ludicidade e Educação; Processos de Ensino e Letramento; Motricidade Humana na Educação. Os componentes curriculares da formação de professores na Educação Infantil a despeito de não expressarem de forma explícita a EREER em seus ementários, compreendem as concepções de crianças e infâncias em espaços escolares e de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, seus fundamentos teóricos e metodológicos, linguagens, ludicidade, letramento e motricidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil a criança constitui-se:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

A criança como sujeito histórico social vivencia as infâncias em diferentes contextos, as experiências na relação de si e com os outros, constrói sua identidade e atribui significados ao mundo. A formação inicial de professores para a Educação Infantil deve considerar na prática pedagógica o ato de cuidar e educar, as interações e brincadeiras, possibilitando ao futuro professor conhecimentos e vivências pedagógicas em contextos diferenciados (quilombolas, povos originários, povos do campo, povos da floresta e outros), enfatizando a relação entre passado e presente, a ancestralidade, tradições, memórias, hábitos e costumes.

Para Santana:

[...] o ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. As crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações da criança com o mundo. Um mundo que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as inovações do presente e as perspectivas para o futuro) (SANTANA, 2006, p. 39).

Na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais é necessário considerar o contexto histórico das crianças, que na sua maioria são negras, e refletir sobre as desigualdades raciais no Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial nos espaços escolares e não escolares, fatores que comprometem a socialização e a interação das crianças tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

A dimensão Formação de Professores: Ensino Fundamental (Séries Iniciais e EJA) compreende os seguintes componentes curriculares: Avaliação da Aprendizagem; Planejamento e Organização do Ensino-Aprendizagem; Estágio no Ensino Fundamental: Séries Iniciais; Estágio na Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Português; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Matemática; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Ciências; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de História; Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Ensino de Geografia.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos compreende:

[...] os conhecimentos voltados às áreas de atuação do pedagogo, relacionando o estudo das diferentes demandas do trabalho pedagógico, da ação docente e as experiências de trabalho de campo na educação em ambientes escolares e não escolares. Inclui ainda os campos específicos do saber pedagógico, como o estudo dos fundamentos teórico-metodológicos do processo educativo, a organização e gestão da educação na sua diversidade e as ações no campo da pesquisa em educação (PPC, FAPED, 2010, p. 15).

Na dimensão da formação de professores para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e EJA) as discussões dos componentes curriculares voltam-se para os constitutivos didáticos, destacando-se no primeiro bloco o processo de avaliação da aprendizagem, o planejamento e o Estágio no Ensino Fundamental (Séries Iniciais) e na Educação de Jovens e Adultos. Nesses componentes curriculares a ERER é invisibilizada, mesmo dialogando com o processo de ensino e aprendizagem e com a realidade das escolas a partir das experiências de Estágio, que possibilita introduzir o graduando no mundo do trabalho pedagógico, o trabalho pedagógico e a ação do pedagogo nas diversas organizações educativas, além da relação teoria e prática. (PPC/FAPED, 2010).

Na dimensão da formação de professores para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e EJA) ainda se identifica um outro bloco com os componentes de FTM do Ensino de Português; do Ensino de Matemática; do Ensino de Ciências; do Ensino de História e do Ensino de Geografia, que apresentam uma carga horária total de 300 horas. Os FTM abordam

conhecimentos específicos sobre as diferentes áreas do conhecimento e a prática na educação escolar, mas os conteúdos da educação das relações étnico-raciais na maioria das vezes são invisibilizados. Percebe-se a inserção apenas nos FTM do Ensino de História, que se constitui como único componente curricular das FTM que atende as DCNERER.

A história, ciência do social, objeto de estudo. A história construção dos diversos sujeitos sociais. Cotidiano. Mentalidade e história oral: fundamentos básicos. Objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. História e cultura afro-brasileira. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais. Relação com as demais áreas do conhecimento, estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionados ao ensino de história nas séries iniciais (PPC, FAPED/UFPA, 2010, p. 73).

O FTM do Ensino de História em seu ementário aborda as determinações das DCNERER e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), denotando alguns aspectos que incluem a educação das relações étnico-raciais destacando objetivos e finalidades para a temática da história e cultura afro-brasileira para a formação de professores nos Anos Iniciais.

A BNCC determina:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.[...]. (BRASIL, 2018, p. 401).

A BNCC demanda recomendações acerca do ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras, como possibilidade dos estudantes se aprofundarem, obterem conhecimentos mais relevantes e compreenderem sobre o papel e a historiografia destes povos presentes na sociedade brasileira. Incluir a temática étnico-racial possibilita conhecer as diferenças e desconstruir uma história pensada através de uma colonização europeia que negava e excluía as diversidades.

Santos e Coelho (2014, p. 134) abordam que com o “[...] regime de estereótipos o Continente Africano mais do que qualquer outro foi desqualificado pelo pensamento ocidental com imagens particularmente negativas e excludentes”, que se construíram através de discursos perpassados nas escolas, evidenciados em livros didáticos, mapas e em outros instrumentos didático-pedagógicos.

Bakhtin (2006, p. 34) ressalta: “[...] A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. [...]”. Através da palavra na criação de discursos é possível distorcer realidades e

marcar características de um grupo social sobre outros; esses diálogos perpassam pelo tempo classificando esses padrões de superioridade ou inferioridade até a atualidade, sendo necessário desconstruir esta visão de inferioridade.

A obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira e africana desconstrói a lógica de se pensar o ensino a partir de uma única história, embasada no currículo eurocêntrico. Conforme Santos e Silva (2024, p. 32): “As relações étnico-raciais constituem-se ainda como um campo epistemológico invisível ou transfronteiriço no PPC [...]”, que necessita do reconhecimento e valorização das identidades, diversidades de histórias e culturas”. Conforme as autoras, o PPC fomenta discussões tangenciadas da História e Cultura Afro-Brasileira e africana na formação da sociedade nas Américas.

Segundo Santos e Silva (2024, p. 75) “[...] o currículo possui maior inserção da EREER, mesmo destacando a legislação antirracista, Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNERER no discurso do PPC, evidenciando a inclusão da temática em alguns ementários do curso”. Portanto, é necessária a inclusão de um currículo que contemple a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, de modo a possibilitar a inclusão de outras teorias curriculares, como a perspectiva do currículo decolonial, contribuindo para a desconstrução de padrões curriculares eurocêntricos. A obrigatoriedade do ensino para a diversidade étnico-racial “[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (GOMES, 2012, p. 100).

O pensamento decolonial se caracteriza como “[...] o desprendimento do eurocentrismo como esfera do conhecimento [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 242). A inclusão da obrigatoriedade do ensino da EREER nos currículos desconstrói a visão eurocêntrica e inclui outras temáticas historicamente invisibilizadas, possibilitando uma discussão voltada para a diversidade e reconhecimento étnico-racial.

É preciso avançar para a inserção mais efetiva de conteúdos voltados para a cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e na formação de professores, visto que “[...] a legislação antirracista, embora indique conquistas, não garante a efetiva execução de práticas educacionais que contemplem a necessidade específica dos alunos afrodescendentes nas escolas brasileiras” (SANTOS; COELHO, 2013, p. 127), sendo necessário investir tanto em formação inicial quanto em formação continuada de professores, forma de garantir a qualificação necessária para o ensino da EREER.

Os FTM do Ensino de Português, de Matemática, de Ciências e de Geografia não incluem as determinações da Lei n. 10.639/2003, 11.645/2008 e as DCNERER no que tange à

educação das relações étnico-raciais na formação inicial de professores. A inclusão destes dispositivos legais não está limitada ao ensino de História, podendo ser inserido em todos os componentes curriculares dos cursos de formação de professores.

O Núcleo de Estudos Integradores compreende “atividades teórico-práticas capazes de propiciar o enriquecimento curricular em temáticas relevantes acerca da conjuntura educacional e de interesse específico dos alunos” (PPC/FAPED, 2010, p. 17). Este Núcleo possui uma carga horária total de 270 (duzentas e setenta) horas, sendo de caráter eletivo e optativo.

O Núcleo compõe três dimensões norteadoras, a saber: 1) Tópicos Eletivos de Aprofundamento, que inclui as temáticas Educação do Campo; Educação Ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores na Educação Infantil; Coordenação e Gestão de Ambientes Escolares; 2) Atividades Independentes de Aprofundamento e Integração, que visam à integração do aluno em projetos de ensino, pesquisa e extensão, além de estágios profissionais e participação em eventos e cursos na área de educação e áreas afins; 3) Tópicos Optativos de Integração Curricular, que apresentem temáticas que são de interesses e de autonomia do aluno.

Nos Tópicos Eletivos de Aprofundamento os componentes curriculares não apresentam em seus ementários a abordagem da educação das relações étnico-raciais. Isso ocasiona lacunas na formação inicial de professores em relação à ausência de discussão da EREER no currículo, perpetuando a invisibilidade das temáticas étnico-raciais e de gênero, raça, etnia, cor, religião, entre outras, na formação de professores, fragilizando o percurso formativo dos estudantes que devem compreender a EREER para a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola.

É preciso desconstruir o currículo eurocêntrico e criar uma pedagogia na perspectiva da decolonialidade e interculturalidade que valorize a diversidade, os diferentes saberes, os contextos socioculturais, regionais, territoriais, a identidade, as culturas, as linguagens (relações dialógicas) e a reflexão crítica num processo educativo e emancipatório.

Tavares (2021, p. 152), a esse respeito afirma: “uma pedagogia concebida neste sentido assume uma posição crítica da história, reposiciona práticas educativas de caráter emancipatório e se afasta das posições coloniais eurocêntricas [...]”, baseada no padrão europeu, que invisibiliza a história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas.

O Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia da UFPA, portanto, precisa contemplar efetivamente a temática das relações étnico-raciais nas ementas dos componentes curriculares

do curso, posto que o conteúdo sobre a educação das relações étnico-raciais se limita apenas a três componentes curriculares, destacando-se: Antropologia Educacional, Didática e Formação Docente e no FTM do Ensino de História. Ressignificar o currículo exige bem mais que a integração da temática em alguns componentes curriculares, visto “[...] que a formação de professores inicial e continuada representa um momento crucial para a formulação de uma Pedagogia que trabalhe com a diversidade cultural” (SANTOS; COELHO, 2013, p. 123).

A introdução da legislação antirracista Lei nº 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER como forma de visibilizar e reconhecer a história dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas implica mais que a sua integração em “[...] disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico” (GOMES, 2012, p. 105), como forma de transformar a realidade social e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No PPC da UFPA, o Núcleo de Estudos Básicos possui 16 componentes curriculares, mas apenas dois mencionam explicitamente a EREER, quais sejam: Antropologia Educacional; e Didática e Formação Docente. O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, por sua vez, possui 35 componentes curriculares, mas a EREER é citada somente no componente curricular de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História. O Núcleo de Estudos Integradores de caráter eletivo e optativo possui 03 dimensões norteadoras: Tópicos Eletivos de Aprofundamento; Atividades Independentes de Aprofundamento e Integração; e Tópicos Optativos de Integração Curricular; no entanto a EREER não é incluída.

Os Núcleos são basilares para a compreensão dos conhecimentos voltados à formação do pedagogo, considerando o trabalho pedagógico, a ação docente, as experiências do trabalho de campo na área da educação em ambientes escolares e não escolares; a diversificação da formação por meio dos tópicos temáticos possibilita ao futuro professor a inserção em atividades curriculares de monitoria, projetos de ensino, pesquisa e extensão, estágios profissionais, cursos em áreas afins, participação em eventos científicos da área da educação, como assegura o PPC de Pedagogia.

Dessa forma, pode-se constatar a existência de um percurso formativo que invisibiliza a temática das Relações Étnico-Raciais na maioria dos ementários dos componentes curriculares, pois de 56 componentes que compõem o curso de Pedagogia da UFPA apenas três abordam de forma efetiva conteúdos pautados na temática da Educação das Relações

Étnico-Raciais para a formação inicial de professores, em ensinos que abordam diversidades de gênero, raça, etnia, cor, classe social e história e cultura afro-brasileira.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de enfrentamento ao silenciamento epistêmico das Relações Étnico-Raciais no PPC do Curso de Pedagogia. Para isso, considera-se necessária a efetiva implementação dos dispositivos jurídicos antirracistas (Lei 10.639/2003, 11.645/2008 e DCNERER) para a inserção efetiva dos estudos da historiografia afro-brasileira, africana e indígena no Brasil.

Os percursos formativos para o trato com a diferença no currículo de Pedagogia da UFPA apresentam lacunas na implementação da legislação antirracista (10.639/2003, 11.648/2008 e DCNERER), relativo aos conteúdos e, sobretudo, ao contexto de discussão da matriz curricular no que tange à educação das relações étnico-raciais. A invisibilidade dessa discussão inviabiliza a luta contra o racismo estrutural, marcada por opressões fruto de um imperialismo racial que ampara e legitima a discriminação e o preconceito racial.

Concluimos que o PPC de Pedagogia da UFPA trata a Educação das Relações Étnico-Raciais de forma tangencial, abordando apenas nas competências e habilidades e nos componentes curriculares de Antropologia Educacional, Didática e Formação Docente e FTM do Ensino de História de forma mais evidente. Apesar de a ERER ser tratada no PPC do curso, suas discussões são pouco pautadas ou ausentes na maioria das disciplinas no tocante à inclusão da temática como uma política curricular de ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim ANFOPE**. n.1 Ano – 2018.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.

BENTO, M. A. Silva. BRANQUEAMENTO E BRANQUITUDE NO BRASIL In: **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª Edição – 2006 - HUCITEC.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª cd. — São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e**

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: L11645 (planalto.gov.br). Acesso em: 03/02/2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível: L10639 (planalto.gov.br). Acesso em: 03/02/2023.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Brasília, 2015.

CECCHETTO, F., RIBEIRO, FML., and OLIVEIRA, QM. Gênero, sexualidade e 'raça': dimensões da violência no contexto escolar. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 121-146.

COELHO, Wilma de Nazaré Báia . Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educ. Rev. [online]**. 2018, vol.34, n.69, pp.97-122.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed- São Paulo: Cortez, 2010 (Biblioteca da educação. Série 1. Escola, v.16) CNI – Confederação Nacional da Indústria. Educação Básica e Formação Profissional. Rio de Janeiro, 1993.

GOMES, Lino, Nilma. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS**. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Lino, Nilma. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**. Coleção para todos, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GALVÃO, Anna Larice Meneses; OLIVEIRA, Elda; GERMANI, Ana Cláudia Camargo Gonçalves; LUIZ, Olinda do Carmo. Determinantes estruturais da saúde, raça, gênero e classe social: uma revisão de escopo. **Saúde Soc.** São Paulo, v.30, n.2, e200743, 2021.

HASENBALG, Carlos. **DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL**. 2ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ?**. 12 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-97.

MIGNOLO, Walter D. NOVAS REFLEXÕES SOBRE A “IDÉIA DA AMÉRICA LATINA”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Maio/Ago. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

PEDAGOGIA, Faculdade de. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO**. Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PRESTES, Angela Maria M. C; LOPES, Dienifer Aparecida. O ENLACE ENTRE GÊNERO, ETNIA E CLASSE SOCIAL. **GÊNERO**, Niterói, v. 20, n. 2, p. 275-299, 1. sem 2020.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC1e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074jul./set. 2019.

Universidade Federal do Pará. **Faculdade de Pedagogia/ Histórico**. Campus Castanhal, 2017. Disponível em: <https://campuscastanhal.ufpa.br/?page_id=161>. Acesso em: 22/01/2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. 2009.

ROHDEN, Fabíola. GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA/ETNIA: DESAFIOS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.157-174 jan./abr. 2009.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: Entre textos e discursos. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, p. 122-146, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim dos; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.123-148, jan./jun.2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Samara Ferreira da. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E PPC DE LETRAS DA UNILA. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CAVALCANTI, Erinaldo Vicente; BRITO, Nicelma J. Costa. (Org.). **Formação de Professores(as) e os 20 anos da Lei Nº. 10.639/2003**. São Paulo: LF Editorial, 2024.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: Coordenação: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **Política de Currículo e Relações Étnico-Raciais: Formação Inicial de Professores nos Cursos de Licenciatura de Universidades Públicas Brasileiras**. Projeto de Pesquisa – Portaria Nº. 059/2022, aprovado pelo Edital 11/2022 – PROPEP, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – PIBIC, Universidade Federal do Pará, 2022.

TAVARES, Manuel. PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE CONSCIENTIZAÇÃO E SUPERAÇÃO DA COLONIALIDADE. In: PEREIRA, Carlos Luis (org.). **100 anos de Paulo Freire: a pedagogia freireana no ensino-aprendizagem da educação brasileira**. 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.